



La organización escolar y la movilización de los profesores y estudiantes en el uso de un nuevo Plan de Estudios de la Educación Secundaria General en Timor Oriental

Ana Capelo^{1*}, Isabel Cabrita²

¹Centro de Investigación de Didáctica y Tecnología en la Formación de Formadores de la Universidad de Aveiro, Portugal {anacapelo@ua.pt} 

²Centro de Investigación de Didáctica y Tecnología en la Formación de Formadores, Departamento de Educación de la Universidad de Aveiro, Portugal {icabrita@ua.pt} 

Recibido el 4 Junio 2015; revisado el 8 Junio 2015; aceptado el 16 Junio 2015; publicado el 15 Julio 2015.

DOI: 10.7821/naer.2015.7.135

ABSTRACT

Las reformas que implican lidiar con el pasado son extremadamente difíciles, especialmente cuando implican recuerdos de víctimas, muerte y destrucción tan generalizados que un alto porcentaje de la población se ve afectada. En ese sentido, el propósito principal de este artículo es describir cómo el Plan General de Estudios de Educación Secundaria (GSE) en Timor Oriental –una antigua colonia portuguesa– se organiza en términos de principios, objetivos, temas y orientaciones metodológicas que dan prioridad a la formación de los estudiantes para minimizar o controlar los problemas asociados con el conflicto. Por tanto, el estado actual de GSE se caracteriza por el uso del nuevo plan de estudios, en términos de organización escolar, logística, y de movilización de profesores y estudiantes. Los resultados empíricos muestran que los materiales curriculares incorporan aspectos que pueden contribuir a comprender y minimizar o controlar los problemas creados por el conflicto, así como para contribuir a evitar nuevos conflictos. Sin embargo, aunque los libros de texto incorporan estos aspectos y los profesores y los estudiantes expresan interés en el uso de ellos, hay problemas relativos a su utilización adecuada debido a numerosos factores, tales como: logística; la organización escolar y la mala preparación que todavía tienen los profesores, a pesar de la formación que se les ha brindado.

KEYWORDS: REFORMA CURRICULAR DE TIMOR, MATERIALES CURRICULARES, ESCUELA SECUNDARIA GENERAL, ORGANIZACIÓN ESCOLAR, MAESTRO Y MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL

1 INTRODUCCIÓN

Timor del Este (ET) ha experimentado la transición que condujo a la reconstrucción de su sistema de educación en línea con los cambios sociales, económicos, políticos y culturales. La última reforma iniciada en 2010 fue la reestructuración del Plan de Estudios de la Educación Secundaria General (RGSEC).

Recientemente, se ha llevado a cabo un proyecto de evaluación de dicho plan. En la base a esta reestructuración y a su evaluación, el presente trabajo intenta (i) analizar brevemente los aspectos relacionados con el nuevo plan de estudios que podrían contribuir o que están contribuyendo a reducir al mínimo la gestión de los problemas relacionados con el conflicto y que caracterizan el estado actual de la educación secundaria en ET, en términos de (ii) la organización y logística de la escuela y (iii) de la movilización de los maestros y estudiantes en el uso del nuevo plan de estudios GSE.

2 EL CONTEXTO Y LOS ASPECTOS PRINCIPALES DE LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL EN TIMOR ORIENTAL

En varios países, numerosos grupos de ciudadanos pasan por situaciones y dificultades críticas como la pobreza extrema, el hambre y la enfermedad. Estas situaciones son principalmente el resultado de largos períodos de ocupación por parte de otros países, dando lugar a conflictos y a prácticas no sostenibles. La destrucción de todas las infraestructuras, la pérdida de personas cualificadas y la gestión ineficiente de las instituciones se encuentran entre los muchos problemas heredados por estos países. En consecuencia, las vidas y los medios de vida de sus habitantes se han interrumpido, y los servicios básicos como la salud y la educación se han reducido. Estos factores afectan a estas personas tanto física como mentalmente, lo que dificulta el progreso social y económico (Maiyo, Gladys, Mulwa, & Mugambi, 2012). ET, un país perteneciente a la región sudeste de Asia y el Pacífico, se encuentra en esta situación; muestra la tasa de población juvenil más alta, probablemente relacionada con una tasa de fecundidad alta (Carapic & Jütersonke, 2012). Además, los problemas graves relacionados con la pobreza, el hambre y los conflictos sociales persisten (Carapic & Jütersonke, 2012). La reestructuración de los servicios de educación se consideró vital para revertir la situación y el Plan Estratégico de Desarrollo 2011-2030, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, destaca la necesidad de una mejor educación para construir una nación justa y progresiva (ME-RDTL, 2011a).

*Por correo postal, dirigirse a:

Research Centre Didactics and Technology in Education of Trainers,
Dept. of Education, Aveiro University, 3810-193 Aveiro, Portugal.

De cara al futuro, en este papel central que tiene la educación, el Gobierno ET ha reestructurado profundamente todo el sistema educativo con la conciencia de que uno de cada tres habitantes de Timor están todavía en el primer ciclo de Educación Secundaria, a pesar de estar oficialmente en la edad de cursar la Educación Secundaria Superior (UNESCO, 2012). Por este motivo, se ha prestado mucha atención a la mejora y ampliación del sistema de Educación Secundaria, y a contrarrestar el alto porcentaje de niños en edad escolar básica (ME-RDTL, 2011a). El Ministerio de Educación de la República Democrática de ET (ME-RDTL) (2011a) reconoce, por tanto, la necesidad de crear un nuevo plan de estudios, así como nuevos materiales curriculares. En cuanto al contexto de GSE, la ME-RDTL (2011a) solicitó la cooperación de instituciones portuguesas específicas, con el fin de implementar el proyecto “Habla Portugués-Reestructuración Curricular de la Educación Secundaria en Timor Oriental” (2010-2013). El portugués fue considerado el idioma oficial y por lo tanto se debe utilizar en la educación general y profesional obligatoria. Con este objetivo, 14 equipos de trabajo portugueses están manteniendo un estrecho contacto con los líderes políticos de Timor, directores de escuela, maestros y otros ciudadanos relevantes, que se reunieron para desarrollar materiales curriculares, es decir, nos referimos a un plan curricular con 14 programas, libros de texto para 14 estudiantes y 14 guías de profesor para cada año de escolaridad (10°, 11° y 12° grados) y para cada una de las disciplinas de GSE. Como base para el desarrollo curricular, los equipos fueron guiados por un conjunto de principios y propósitos expresados en los documentos de alcance internacional (por ejemplo, Nolan, 2012) y nacional (Ley de Fundaciones de Educación; Programa del IV Gobierno Constitucional 2007-2012) y también documentales y datos empíricos recogidos a nivel local, incluyendo datos sobre la historia, el patrimonio cultural, la geografía y la geología. Para apoyar esta reforma, y dada la importancia de los docentes en este proceso (Moore, 2012), los cursos de formación continua se organizaron simultáneamente por los profesores portugueses para fortalecer el portugués como idioma de enseñanza y garantizar una aplicación más sustantiva de los respectivos programas de disciplina, como han puesto de relieve numerosos estudios (Lessing & Witt, 2007).

Después de dos años de aplicación, para identificar las deficiencias y para saber el impacto que el trabajo había tenido hasta ese momento, el Proyecto de Timor –“Evaluación del impacto de la reestructuración del plan de estudios de la enseñanza secundaria en Timor Oriental– se llevó a cabo un estudio en el marco de la cooperación internacional “(2013-2015) en estrecha colaboración con algunas de las entidades afectadas por GSE en ET (por ejemplo, el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente, escuelas GSE).

El objetivo principal del proyecto fue investigar la forma en que se está aplicando el nuevo plan de estudios, de acuerdo con los resultados obtenidos, para dar sugerencias y recomendaciones a los responsables políticos de Timor y creadores de los materiales curriculares, teniendo en cuenta el objetivo de perfeccionar el proceso de reestructuración de la implementación del currículo GSE. Para lograr estos objetivos, y teniendo en cuenta el hecho de que el seguimiento y la evaluación deben ser priorizados en casos como la reforma en cuestión (Rogers, 2012), el equipo de investigación diseñó un

estudio de dos fases: el monitoreo (fase I) y la evaluación del impacto a corto plazo (fase II) de la reestructuración del plan de estudios de la educación secundaria en ET. La fase de seguimiento o monitoreo está dirigido a: 1) describir y analizar la forma en que la reestructuración del plan de estudios de secundaria general estaba siendo implementado y 2) establecer el papel de las estructuras, los instrumentos y las estrategias utilizadas en el proceso de implementación. La fase de evaluación tuvo como objetivo 1) describir y analizar el estado de GSE en relación con la aplicación del programa de transformación y 2) establecer la dirección en la que el sistema de educación secundaria se está moviendo y si esta dirección es deseable, según el Plan Estratégico Nacional de Educación de 2011-2030 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Cabrita, Lucas, Capelo, & Ferreira, 2015). En este sentido, mediante el control de lo que se estaba haciendo, el equipo fue capaz de evaluar si se estaba aplicando el nuevo plan de estudios según lo previsto y si los ajustes del diseño de la aplicación se adaptaba a las realidad. A través de esta evaluación de la intervención, el equipo quiso determinar su pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad (Rogers, 2012). El marco de investigación, definido para ambas fases, se basó principalmente en una metodología cualitativa, aunque el uso de métodos cuantitativos también fueron necesarios en algunas ocasiones (Figura 1). Los datos se recogieron en Portugal y en ET en mayo-junio del 2014 (fase I) y en octubre de 2014 (fase II) en los diferentes niveles (macro, meso y micro) (Figura 1). Incluyeron aproximadamente a 750 participantes (Lucas & Cabrita, 2015).

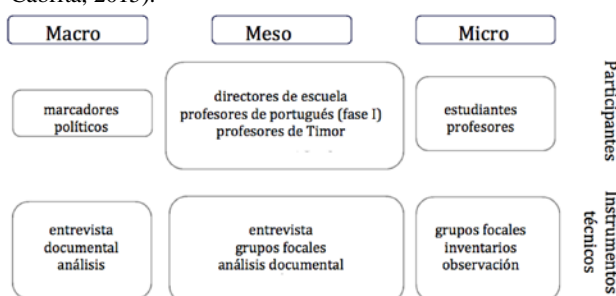


Figura 1. Multinivel, metodología mixta (Fuente: Lucas & Cabrita, 2015).

3 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo empírico presentado en este artículo adopta una metodología cualitativa y cuantitativa (Leeuw & Vaessen, 2009), de acuerdo con los objetivos deseados (i), (ii) y (iii) a los que se hace referencia en la Introducción.

Participaron en el estudio un total de 10 responsables políticos de nivel intermedio y directores de escuela, 22 formadores (11 de Timor Oriental y 11 portugueses) y aproximadamente 200 profesores y 500 estudiantes de Timor Oriental.

En relación con el primer objetivo, la investigación consistió en la recopilación y el análisis de los documentos generales [Plan Curricular (ME-RDTL, 2011b)] y los programas más específicos de diferentes cursos, lo que permite caracterizar el nuevo plan de estudios en términos de principios, objetivos, temas y las consiguientes orientaciones metodológicas que ayudan a los estudiantes a minimizar o gestionar los problemas asociados con el conflicto.

Tabla 1. Identificación de objetivos, instrumento de recolección de datos, nivel y participante. También incluye la identificación por código del instrumento de recolección de datos.

Fases del Proyecto De Timor		Fase I							Fase II				
Instrumentos de recogida de datos	Entrevista (I)	Grupo focal (FG)			Inventario/ Cuestionario (Q)		Notas de campo (Fn)	Entrevista (I)	Grupo focal (FG)				
	Macro	Meso			Micro			Macro	Meso	Micro			
	Líderes y estructuras intermedias de gobierno	Formadores portugueses	Formadores	Profesores	Estudiantes	Estudiantes	Profesores	Sesiones de formación	Líderes y estructuras de gobierno	Formadores portugueses	Profesores	Estudiantes	
Objetivo (ii)	x	x	x	x	x				x		x		
Objetivo (iii)	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	

Para lograr el objetivo (ii), la investigación se basó en datos recogidos en la Fase I del Proyecto de Timor de los siguientes instrumentos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas con líderes políticos o cargos intermedios de Gobierno, que también se realizaron en la Fase II; con especialistas portugueses y profesores de Timor, también realizadas en la Fase II, y con estudiantes de Timor (Tabla 1).

En cuanto a objetivo (iii), la investigación se basó también en datos recogidos en la Fase I del proyecto, utilizando los siguientes instrumentos: entrevistas semi-estructuradas con líderes políticos o cargos intermedios de Gobierno y con entrenadores/especialistas portugueses; grupos de formadores de Timor, profesores y estudiantes; inventarios aplicados a docentes y estudiantes de Timor; y las notas de campo tomadas por la observación directa de las sesiones de entrenamiento. También incluye los datos recogidos en la Fase II, utilizando los instrumentos de grupos focales con estudiantes.

Con el fin de asegurar la precisión metodológica, fiabilidad y validez, estos instrumentos de investigación fueron revisados y validados previamente por los consultores del proyecto y los cuestionarios fueron traducidos y dirigidos por timorenses nativos.

Posteriormente, los datos cualitativos fueron sometidos a un análisis de contenido (Bardin, 2002) sobre la base de las categorías que surgieron de los objetivos mencionados anteriormente. Los datos cuantitativos se utilizaron para la estadística descriptiva utilizando el Software Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). Para una mejor comprensión de los resultados, los participantes fueron identificados con códigos (Tabla 2).

Tabla 2. Códigos de identificación de los participantes por nivel y tipo de sesión

Nivel	Designación	Código	Nivel	Designación	Código
Macro	Director de Educación (ED)	D	Medio	Formadores de Timor (grupos 1)*	TT1
	Director de la Ejecutiva Nacional de GSE	DNEG SE		Formadores de Timor (grupos 2)	TT2
	Ex-Director de ED	exD		Formadores	PT
	Asesor del	AexD			

Nivel	Designación	Código	Nivel	Designación	Código
	ex-Director de Educación			portugueses	
				Estudiantes	S
	Asesor del Director	AD	Micro	Sesiones de formación de profesores	T TS

Nota*: Hay dos grupos de formadores un grupo que desarrolló la formación en 2012 y el otro lo hizo en 2013

Las asignaturas impartidas por los profesores también son identificadas por códigos (Tabla 3).

Tabla 3. Códigos de identificación de las asignaturas

Asignaturas	Código	Asignaturas	Código	Asignaturas
Biología	Bio	Geología	Geo	Química
Desarrollo ciudadano y social	CSD	Historia	Hist	Sociología
Métodos económicos y cuantitativos	EQM	Inglés	Eng	Tecnologías Multimedia
Física	Phys	Matemáticas	Math	Asignaturas de literatura y cultura
Geografía	Geo	Portugués	Pt	

Por último, la triangulación se llevó a cabo entre todas las fuentes de datos para validar los hallazgos (Maxwell, 1996), lo que proporciona una perspectiva crítica, dejando al descubierto el valor de la reforma mencionada y permite arrojar luz sobre los factores que pueden haber influido en los resultados.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un nuevo plan de estudios siempre tiene una matriz subyacente que incorpora una serie de principios, objetivos, temas y orientaciones metodológicas, que deben ser llevados a la práctica con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, y que analizaremos a continuación.

4.1 Caracterización del nuevo plan de estudios para GSE

Para la ejecución del plan de estudios actual, 14 equipos de trabajo portugueses establecieron estrechas relaciones con los grupos de trabajo participantes en la experiencia de Timor (PRCESGTL, 2014).

El trabajo de los equipos portugueses se llevó a cabo bajo la reestructuración de GSC, quienes participaron en la producción de materiales curriculares (CM). El primer CM elaborado fue el plan curricular (CP) (ME-RDTL, 2011b) seguido de los programas.

El CP comprendía tres componentes, cada uno con respectivos temas (Tabla 4).

Tabla 4. Organización del plan curricular (adoptado de ME-RDTL, 2011b)

Componentes de Ciencia y Tecnología	Componente General	Ciencias Sociales y Humanidades
(ST)	(GC)	(SSH)
5 asignaturas	4 + 4 asignaturas en el 10° y 11° años 4 + 3 asignaturas en el 12° año	5 asignaturas

Los sujetos/disciplinas de cada componente son los siguientes:

Un componente general (GC) –la integración de la Educación Física y el Deporte, Indonesio, el Tetun, la religión y moral, ciudadanía y desarrollo social, Inglés, Portugués, y la nueva disciplina de Tecnologías Multimedia.

Un componente específico de la Ciencia y Tecnología (ST) – integrando Biología, Física, Matemáticas, Química y la nueva disciplina de Geología.

Un componente específico de las Ciencias Sociales y Humanidades (SSH) –integrando Geografía, Historia, Sociología y las nuevas disciplinas de Economía y Métodos Cuantitativos, así como Temas de Literatura y Cultura (Cabrita, Capelo & Ferreira, 2015).

Común a los dos componentes específicos, los equipos organizaron un GC, que incluye disciplinas que permiten profundizar en el conocimiento significativo para la formación de los estudiantes (ME-RDTL, 2011b).

Conscientes de la importancia de los docentes como mediadores de las prácticas curriculares (Shawer, 2010), estos equipos también crearon libros de texto de los alumnos y guías del maestro para 14 sujetos y para cada año de escolaridad (10°, 11° y 12°). Por lo tanto, está garantizada una gran coherencia entre todos estos materiales (Cabrita, Capelo, & Ferreira, 2015). De acuerdo con los principios y propósitos expresados en los documentos de ámbito internacional (por ejemplo Molan, 2012; UNESCO, 2005) y nacional (Ley de Fundaciones de Educación; Programa del Gobierno Constitucional IV), el nuevo plan de estudios se orienta hacia el desarrollo de valores universales, fundamentales para la construcción de una identidad nacional (ME-RDTL, 2011b) y, en consecuencia, de acuerdo con la valo-

ración de la educación y la preservación de la cultura y la historia del país.

El CP destaca que desarrolló los principios de la Educación para el Decenio del Desarrollo Sostenible (2005-2014) sobre la base de prioridades, entre ellas mejorar y reorientar el actual sistema de la educación hacia el “respeto a la diversidad cultural y el compromiso de crear a nivel local y mundial una cultura de tolerancia, no violencia y paz” (UNESCO, 2005, p. 43). Por otra parte, el CP está en consonancia con otras iniciativas de las Naciones Unidas, como la Educación para Todos (UNESCO, 2014) y el Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas 2013-2012 (Richmond, Robinson, & Sachs-Israel, 2008), con el fin de estimular a los estudiantes para que mejoren sus conocimientos y participen responsablemente en la sociedad.

En este contexto, se aborda el desarrollo “de la alfabetización y las competencias específicas y transversales”, es decir, a través de las tres áreas curriculares (ME-RDTL, 2011b, p. 18) –(i) lingüística, (ii) científica, y (iii) personal y desarrollo social, que son esenciales en la mejora del individuo y la cultura, así como en la promoción de la autonomía.

Por ejemplo, en el área de desarrollo lingüístico en el contexto de las disciplinas de la GC, como Tetun, Portugués, Inglés e Indonesio, así como en las disciplinas de SSH, la lengua portuguesa no sólo es vista como una forma de comunicación, sino también como vehículo cultural y artístico (id).

En el área del desarrollo social y personal persiste la preocupación que ya estaba presente desde el ciclo anterior (educación pre-secundaria) en disciplinas como la Educación Cívica, la Ciudadanía, los Derechos Humanos, y competencias para la vida y el trabajo, ahora encuadrado dentro de Ciudadanía y Desarrollo Social, Sociología y otros programas. Una gran novedad en el CP del GSE es la introducción, en el GC, de las Tecnologías Multimedia para todos los alumnos. El objetivo es mostrar a los estudiantes la realidad de las tecnologías de la información y la comunicación, y prepararlos para los retos de la sociedad global, de forma progresiva y de acuerdo a las posibilidades del país (id).

En materia de desarrollo científico, CP prioriza un conjunto de lineamientos curriculares para poner en práctica, para cada uno de sus tres componentes, como se expone a continuación.

Centrándonos en el GC, este se compone de un conjunto de disciplinas cuyos objetivos son integrar a los individuos en la sociedad de la información y estimularlos a participar activamente en la construcción de la sociedad. Las disciplinas promueven el desarrollo de métodos individuales, cooperativos y colaborativos de trabajo y estudio, construyendo así la autonomía de los estudiantes, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo (id).

De una manera integrada, como se menciona en el CP “este componente de capacitación contribuirá a la consolidación de la identidad de Timor Oriental basado en la apreciación de la tradición, la pluralidad de las culturas, y la innovación y la apertura a nuevas experiencias y relaciones” (ME-RDTL, 2011b, p. 24). En suma, tal como se describe en el GC, tiene como objetivo contribuir a:

“La apreciación consciente de la tradición y la pluralidad, profundizando al mismo tiempo en los factores de identidad.

El desarrollo de actitudes y comportamientos de la ciudadanía comprometida y participativa a nivel local, nacional y global (...).

La adopción de hábitos de trabajo autónomo, cooperativo y colaborativo, (...) que alienten el respeto por la diferencia y la diversidad” (id, p. 24).

Todos estos objetivos están en línea con la promoción de la ciudadanía participativa y hacia la resolución de conflictos.

En particular, SSH “enfatisa el desarrollo de la capacidad crítica y la reflexión metódica” (id, p. 28), para comprender y gestionar mejor las situaciones de conflicto.

En ST, “las actividades prácticas y experimentales que están destinadas a la resolución de problemas son especialmente valoradas” (id, p. 26.), y “se desarrollan en el contexto de la realidad de Timor Oriental, con el fin de facilitar el reconocimiento por parte de los estudiantes del potencial de la construcción del conocimiento”(id, p. 25). La participación de los estudiantes también es vital para comprender mejor los problemas actuales, tanto a nivel local como a nivel mundial (id).

En los dos componentes (SSH y ST), encontramos nuevas disciplinas como la Ciudadanía y Desarrollo Social, Geología, Historia y Temas de Literatura y Cultura, que son claramente compatibles con las directrices de la CP. Por ejemplo, el Programa de Desarrollo Social y Ciudadanía tiene como objetivo contribuir a:

“La profundización de la alfabetización política como un mecanismo fundamental para la participación efectiva en la vida política y en los procesos de toma de decisiones;

La consolidación de la identidad personal y social, así como la promoción de una conciencia de uno mismo y el otro; (...).

Contribuir a la consolidación de una identidad democrática y nacional para el fortalecimiento de la cohesión social a través de la apreciación del sentido de pertenencia y el respeto a la diversidad étnica y cultural y la igualdad de género “(id, p. 35).

La Geología, por presentar otro ejemplo, pone énfasis en el desarrollo de los ciudadanos. La Historia también tiene que ver con propósitos tales como el desarrollo, en el estudio de las sociedades históricas, una sensibilidad estética y un sistema de valores democráticos abiertos a la diversidad cultural. Por otra parte, las disciplinas que incorporan asignaturas de Literatura y Cultura introducen aspectos que pueden contribuir a la comprensión y minimización de los problemas creados por el conflicto, ayudando también a evitar nuevos conflictos.

En GC, los temas están relacionados con la realidad sociolingüística de ET, incluso con los valores lingüísticos expresados a través de múltiples idiomas y dialectos. Entre el conjunto de disciplinas que incluye, *Ciudadanía y Desarrollo Social*, por ejemplo, sea abordan temas relacionados con la asunción de deberes y el reconocimiento de la importancia del poder del Estado y, por otro lado, el desarrollo personal y de los derechos individuales y colectivos. Asimismo, las Tecnologías multimedia exploran los contenidos relacionados con las herramientas digitales y la utilidad de la comunicación, búsqueda, selección y gestión de la información, así como la construcción compartida del conocimiento.

En cuanto al contenido, el componente ST favorece “un acercamiento con un mayor grado de profundidad y complejidad” (id, p. 25) de asignaturas, como Química,

Biología, Física, mencionadas en los ODM y en los documentos relativos a la Educación para Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2005, 2012), “para consolidar y ampliar las habilidades de los estudiantes y estimular la construcción del conocimiento disciplinario e interdisciplinario” (ME-RDTL, 2011b, p. 25). La Geología también abordan el bienestar de los seres humanos, el desarrollo económico, el progreso social y cómo este interactúa con el medio ambiente (ME-RDTL, 2011b).

En SSH, el nuevo contenido es interdisciplinario y se relaciona con temas de actualidad tales como “la valoración de los recursos naturales, la lucha contra la pobreza y la exclusión social, así como la promoción de los derechos humanos” (id, p. 27). También hay preocupaciones comunes con respecto a la participación de los alumnos y la relación con el mundo, y su comprensión de los fenómenos globales (id), tales como los problemas actuales, muchos derivados de situaciones de conflicto (Cabrita, Capelo, & Ferreira, 2015). Por otra parte, asignaturas como la Literatura, Cultura, Geografía y Sociología incorporan temas directamente relacionados con las características específicas de la cultura, la geografía y la sociedad de la ET.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, los tres componentes (GC, ST y SSH) siguen una perspectiva constructivista del aprendizaje (Valadares, 2011) y un tipo de exploración de la enseñanza (Moore, 2012) que a su vez mejora el desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad para construir y/o movilizar conocimientos, habilidades y actitudes y valores.

En términos generales, los CM se basan en la educación centrada en el estudiante y un modelo de aprendizaje orientado a la acción (ME-RDTL, 2011b).

Todos los componentes valoran diversas formas de trabajo con miras a la colaboración entre los alumnos y de alumnos y profesores, útiles para el desarrollo de relaciones abiertas, de respeto mutuo y de ayuda mutua entre todos (id). De esta forma, los estudiantes reconocen la importancia de cooperar juntos y considerar formas de resolver los problemas mediante la mejora del ejercicio de la ciudadanía.

En suma, a pesar de los puntos positivos del nuevo plan de estudios, adecuado a los desafíos que enfrenta actualmente ET, su aplicación constituye un gran desafío, como se explica a continuación.

4.2 Organización y logística

Ciertos aspectos de las condiciones en que se está aplicando el nuevo plan de estudios parecen ser propias del contexto de Timor, tales como la organización administrativa y logística.

Organización

Los datos mostraron que muy pocas escuelas tenían un órgano administrativo y personal no docente, aparte del director y subdirector, o una organización de personal docente por área de disciplina o grupo (I-D-30.5.14; I-exD-14.5.14).

Por otra parte, varios directores no tenían el perfil o la formación adecuada para el puesto, lo que puede comprometer la calidad de la gestión en las escuelas (I-exD-14.5.14). Esto puede influir en el proceso de contratación de los profesores, ya que en muchos casos la elección depende exclusivamente de la decisión del director de la escuela y no en criterios que tengan en cuenta el área de especialización de los profesores. En muchos casos, por tanto, no se realiza una adecuada selección del personal docente, lo cual es particularmente preocupante en lo que respecta a las nuevas disciplinas en el nuevo plan de estudios,

tales como Geología, Geografía, Economía y Métodos Cuantitativos, Literatura, Cultura y Tecnologías Multimedia (FG-T-ES4SET-21.5.14).

También se produjo una distribución desigual de la carga de horas semanales en las escuelas públicas que en su mayoría participan en el estudio (I-AD-14.5.14), y que no está en consonancia con las directrices del nuevo CP. La situación varía de una escuela a otra, dependiendo de la cantidad de aulas disponibles y de las clases en cada uno de los grupos y años (FG-T-21.5.14).

Otro aspecto negativo se relaciona con el excesivo número de alumnos por clase (por ejemplo, I-exME-13.5.14; FG-T-10.6.14). Las escuelas son simplemente incapaces de satisfacer la demanda en términos de la cantidad de alumnos en la Educación Secundaria. Muchos reconocen que es esencial crear nuevas condiciones, incluyendo, construir nuevos edificios y reparar los que están dañados, así como dotar de sillas y mesas a cada escuela (I-D-30.9.14).

Logística

Todos los responsables de la implementación de las políticas educativas manifiestan la falta de escuelas y de infraestructuras adecuadas, lo cual fue constatado *in situ* por el equipo investigador. Aparte de la falta de servicios básicos como el agua (I-PT-Chem-28.1.14), la electricidad (I-PT-Geol-27.1.14) y el saneamiento, la mayoría de las escuelas que participan en el estudio no tienen el equipamiento ni las instalaciones adecuadas –aulas (FG-T-ES4SET-21.5.14) y muebles (I-PT-Phys-28.1.14)– para todos los estudiantes que asisten. En consecuencia, hay demasiados alumnos por aula, lo que conlleva que sea muy difícil desarrollar de una manera pertinente el nuevo plan de estudios (FG-T-ES12NOV-12.6.14).

Otras restricciones son la falta de laboratorios y equipos para llevar a cabo clases prácticas y experimentos en las disciplinas de Biología, Química y Física; la falta de equipos multimedia (por ejemplo, I-D-30.5.14; FG-S-ESSMC-13.10.15) y la carencia de otros recursos como diccionarios, bibliografías de disciplinas y mapas específicos (por ejemplo, FG-S-ESNKS-21.10.15). Esta situación se ve agravada por la falta de profesores para ciertas áreas temáticas, por ejemplo Geografía (FG-S-ESNKS-21.10.15). Otras limitaciones están relacionadas con un acceso limitado o la falta de programas (por ejemplo, I-PT-Chem-28.1.14), guías para el maestro (por FG-TT1-7.6.14) y los libros de texto de los estudiantes (por ejemplo, I-PT-Math-24.1.14).

Como una forma de superar esta limitación, algunos directores de escuela proponen la impresión del formato digital de los libros de texto y, en última instancia, fotocopiarlos (I-AexD-14.5.14).

4.3 Movilización del plan de estudios

4.3.1. Por maestros

Aunque el uso de los materiales curriculares en las escuelas se vio afectado por los libros de texto de los estudiantes no impresos a tiempo, por los retrasos en la distribución y por un número inadecuado de libros distribuidos, situación reconocida por diversos líderes entrevistados, (por ejemplo, I-D-30.5.14), los resultados obtenidos a partir del cuestionario muestran que un porcentaje significativo de profesores siempre utilizan los materiales curriculares (Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia de uso de nuevos materiales curriculares por maestros (%).

	Libros de texto estudiantes	Guía de profesores	Plan Curricular	Programa Curricular
Nunca	4.1	6.6	2.5	0.8
A veces	0.8	7.4	13.2	12.4
A menudo	11.6	16.5	15.7	11.6
Siempre	81.8	66.1	65.3	72.7
No/respuesta inválida	1.7	3.3	3.3	2.5

En orden ascendente, los materiales curriculares que son más utilizados (a menudo o siempre) son el CP (81%), la guía del profesor (82,6%), los programas (84,3%) y, notablemente por delante, el libro de texto de los estudiantes (92,4%). El mayor uso de los programas, por encima de la guía del profesor, podría explicarse por el hecho de que la antigua planificación se orienta y determina por los contenidos de las evaluaciones nacionales (FG-T-CPVI- 2.6.14).

Sin embargo, cabe destacar que el 6,6% de los profesores admitió que nunca ha utilizado la guía del maestro, y el 4,1%, los libros de texto de los estudiantes. Una de las razones expresadas por algunos de los profesores es el hecho de que no había suficientes recursos para todos los maestros (FG-T-ESPL-3.6.14, FG-T-ES28NOV-11.6.14). Esta situación lleva a los profesores a utilizar los libros de texto sólo cuando no están siendo usados por otros maestros o a realizar fotocopias de ciertas partes (Cabrita et al., 2015).

En términos de funcionalidad, los libros de texto son de uso frecuente, ya que constituyen la base para la preparación y ejecución de todas las lecciones. Principalmente son utilizados para la simple exposición a los contenidos que se explican (generalmente en el orden dado en el libro de texto) a través de copias, dictado, o de la lectura en clase; para hacer ejercicios; y para la exploración de los glosarios.

Los libros de texto también tienden a ser utilizados, en algunos casos, con el fin de vincular los tres años académicos en el marco de la misma disciplina -10º, 11º y 12º grados (por ejemplo, FG-S-ES4SET-15.10.14) o para conectar disciplinas relacionadas de los programas (FG-S-ESSMC-13.10.14). Las guías de el profesor se utilizan más para ayudar en la planificación de las lecciones, cuando se planifican, y por el profesor para consultar, dado que orientan el trabajo de los estudiantes con los libros de texto. Más específicamente, los maestros utilizan las guías, entre otras cosas, para ampliar sus conocimientos, seguir los pasos de enseñanza propuestos, y buscar respuestas a los ejercicios (por ejemplo, FG-T-SM-10.6.1).

Por su parte, los programas se utilizan principalmente en el contexto de la formación, y sólo esporádicamente para la planificación a medio y largo plazo. El uso de la CP es más limitado y generalmente se circunscribe a las sesiones de formación inicial, sobre todo para entender la lógica global de la reestructuración curricular.

Aunque los datos mencionados anteriormente nos llevan a predecir que el CM de hecho va a ser ampliamente utilizado por los profesores de Timor, su uso (o no uso) se determina a menudo por las ausencias en el currículo de los docentes, el conocimiento científico, lingüístico y didáctico, haciendo que sea difícil para ellos hacer frente a los retos de la reestructuración del plan de estudios GSE en el futuro

inmediato. La situación es aún más grave en relación con las asignaturas que se introdujeron en ET, por primera vez, como Economía y Métodos Cuantitativos, Geografía, Geología, Tecnologías multimedia, así como temas de literatura y cultura. Por ejemplo, a nivel curricular, muchos de los participantes del estudio identificaron dificultades que los profesores de Timor tenían en la comprensión de la CP y de ciertas partes de los programas. También destacaron las dificultades en:

- la comprensión de la lógica de las habilidades y la identificación de las directrices específicas (I-PT-Math-24.1.14);
- el establecimiento de conexiones entre el contenido de la educación básica y GSE (FG-T-ES4SET-21.5.14), y entre la teoría y la práctica diaria (FG-T-ESPL-3.6.14);
- la gestión de todo el contenido y la aplicación de las directrices metodológicas (Fn-TS-Soc-27.5.14).

En términos educativos, de acuerdo con los encuestados, los maestros no suelen desarrollar un tipo de enseñanza-aprendizaje que se debería seguir (I-PT-Phys-28.1.14). De hecho, la enseñanza todavía se basa en la transferencia de conocimiento (I-PT-Math-24.1.14), y la metodología es claramente tradicional -en primer lugar la lectura de un texto, a veces la lectura en coro, seguido de un cuestionario escrito y, finalmente, la gramática. Este modelo puede, no obstante, trabajar, a favor del nuevo plan de estudios, ya que los maestros fueron formados para ser transmisores del currículo (Shawer, 2010); Por lo tanto, se limitan a transmitir información, que al menos muestra propósitos claros de una educación para la paz y gestión de conflictos (Cabrita et al., 2015). En el mismo sentido, muchos de los encuestados identificaron las dificultades de los profesores de Timor en realizar evaluaciones formativas y reglamentarias, y en la aplicación de diferentes tipos de herramientas de evaluación (I-PT-Phys-28.1.14; FG-TT2-7.6.14).

4.3.2. Por los estudiantes

En cuanto al uso de los materiales curriculares de los estudiantes, este se limitaba casi exclusivamente a los libros de texto y, en el inicio de la ejecución de la reestructuración curricular, condicionada por la distribución tardía de los libros (I-PT-Pt-23 y 24.1.14). De los estudiantes que tienen libros de texto, el 56,7% de los entrevistados afirmó que siempre o a menudo los usaban (Tabla 6).

También debe tenerse en cuenta que un porcentaje pequeño, 5,8% (Tabla 6) no utiliza nunca el libro de texto. Esto se puede explicar al menos en parte por el hecho de que había retrasos en la preparación de estos recursos, y por lo tanto en su disponibilidad en las escuelas (Cabrita et al., 2015).

Además de la pizarra, la tiza, papel y un lápiz o un bolígrafo,

parece que los libros de texto de los estudiantes en general son lo que siempre y a menudo se utilizan. También es destacable el hecho de que el 65,1% de los estudiantes indicó que nunca utiliza Internet, el 64,8% nunca utiliza ordenadores y el 68,5% nunca emplea otros recursos tecnológicos (Tabla 6), ya que no existen materiales didácticos de este tipo. Otros libros (39,1%), tarjeta, periódicos y revistas (30,2%) se utilizaron solo a veces (Cabrita et al., 2015). Probablemente los alumnos no tienen acceso a estos recursos.

La mayoría de los estudiantes que respondieron al cuestionario indicaron que esencialmente utilizan el libro de texto en la escuela, ya sea en el aula o en la biblioteca (88,4%), mientras que solo unos pocos utilizan este recurso en el país: el 9,5% lo usan en el hogar y la escuela, y el 1% en casa (todos los estudiantes en las dos últimas categorías pertenecen a ST) (id).

Continuando con la utilización del libro de texto, el 88,7% de los estudiantes reveló que lo empleaban para acompañar los temas que el profesor está leyendo o que explica; 85,8%, para estudiar; 84,8%, para aclarar dudas; 83,5%, para resumir el trabajo realizado en las clases; y 82,4%, para hacer ejercicios de repaso de los temas propuestos. Otros usos mencionados eran para encontrar información (78%), llevar a cabo el trabajo en grupo (77,2%), y ejecutar las actividades solicitadas por el profesor (71,7%).

Los datos recogidos de la FG difieren de las opiniones vertidas en los cuestionarios, de algunos estudiantes en las que muestran que no tenían libros de texto para algunas asignaturas (por ejemplo, FG-S-ES4SET-21.5.14), y en algunos cursos académicos (por ejemplo, FG-S-ES12NOV-12.6.14). Los estudiantes consideran que los libros de texto están bien organizados y estructurados, con imágenes suficientes y están adecuados y adaptados a la realidad del país (por ejemplo, FG-S-ESSMC-6.6.14).

Los estudiantes también creen que la complejidad y el uso de la lengua en los nuevos materiales obliga a los profesores a complementar las clases con los materiales más accesibles desde el antiguo plan de estudios, como los libros de texto de Indonesia y Brasil, o a recurrir a diccionarios para buscar ciertos términos o aclarar cualquier duda (por ejemplo, FG-S-ES4SET-21.5.14; FG-S-ES12NOV-12.6.14). Debido a estas dificultades, muchos estudiantes reconocen que al estudiar solos terminan consultando Internet a través de los teléfonos móviles (FG-S-ESNKS-5.6.14; FG-S-ES12NOV-2.10.14) o la tableta (FG-S-ES12NOV-2.10.14).

5 CONCLUSIONES

El nuevo plan de estudios GSE incluye principios, objetivos, orientaciones metodológicas y temáticas que incorporan aspectos que pueden contribuir a la comprensión y la

Tabla 6. Frecuencia de uso de los recursos por los estudiantes durante la implementación del currículo de la Educación Secundaria General actual (%).

	Libros de texto de los estudiantes	Papel y lápiz/bolígrafo	Pizarra y tiza	Tarjeta, periódicos y revistas	Ordenadores	Internet	Otros libros	Otros recursos tecnológicos
Nunca	5.8	6.6	3.1	47.2	64.8	65.1	18.9	68.5
A veces	30.7	11.3	5.5	30.2	13.9	17.3	39.1	11.5
A menudo	13.9	5.5	5.2	7.3	6.6	4.5	15.7	6.8
Siempre	42.8	70.9	77.4	7.6	8.1	6.6	18.4	5.8
No/Respuesta Inválida	6.8	5.8	8.7	7.6	6.6	6.6	7.9	7.3

minimización o mejor gestión de los problemas creados por el conflicto, así como contribuir a evitar nuevos conflictos. Sin embargo, no se sabe cómo los profesores, así como los estudiantes, en verdad, incorporan o integran los principios, objetivos y valores del nuevo plan de estudios, incluyendo las intenciones anteriores.

Parece ser que el largo período de la ocupación de Indonesia durante el cual estaba prohibido utilizar la lengua portuguesa, la destrucción de la mayor parte de las infraestructuras y edificios escolares, y la tradición de un método expositivo, transmisor de la enseñanza, además de una falta de maestros que están calificados para enseñar en términos de formación científica y pedagógica (Almeida, Martinho, & Cabrita, 2014) influye y de alguna manera condiciona la forma en que el nuevo plan de estudios se está aplicando (Cabrita, Capelo, & Ferreira, 2015).

A pesar de estas limitaciones, se observó que los nuevos materiales curriculares se utilizan en diferentes grados, aunque de una manera muy rígida, y complementado por directrices y materiales que provienen del antiguo currículo. En tales situaciones, a menudo existe algún material disponible, como por ejemplo libros de texto de Brasil e Indonesia, así como en otros idiomas como el Tetun.

La inversión en formación es vista por todos los participantes como un fuerte apoyo para la consolidación del nuevo currículo (id). Sólo entonces pueden llegar a desarrollar un currículo eficaz (Shawer, 2010), capaz de promover el desarrollo personal y social de los adolescentes para que puedan ser (o volverse más) ciudadanos proactivos y reflexivos (Cabrita *et al.*, 2015), capaces de resolver problemas, a través de la mejora del ejercicio de la ciudadanía. Finalmente, los resultados obtenidos en este trabajo, así como otros obtenidos por el equipo del proyecto de Timor serán el punto de partida para la elaboración del próximo proyecto de evaluación a medio plazo de la RGSEC.

REFERENCIAS

- Almeida, P., Martinho, M., & Cabrita, I. (2014). Evaluating the impact of restructuring Secondary Education in East Timor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 665-669. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.116
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., Ferreira, A., Santos, C., Morgado, M., Martinho, M., Albergaria-Almeida, P., Sá, P., Breda, Z., & Torres, A. C. (2015). *Implementar a reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: construindo qualidade*. Aveiro: UA Editora.
- Cabrita, I., Capelo, A., & Ferreira, A. (2015). Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. In L. R. Oliveira, M. A. Flores, M. A. Moreira, E. Fernandes, P. Santos, D. Pereira, D. Mesquita, S. Fernandes, & C. Pinheiro (Eds.) *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Ramada: Edições Pedago.
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., & Ferreira, A. (2015). Maths in-service teacher training and the restructuring of secondary education in East-Timor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 649-655. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.129
- Capelo, A., & Cabrita, I. (2015). In-service Teacher Training In The Use Of New Curricular Materials - the particular case of East Timor. *The Journal of the Seventh World Universities*, 8(1), 23-37. Retrieved from <http://wuj.cgpublisher.com/product/pub.173/prod.405>
- Capelo, A., Pedrosa, M. A., & Albergaria Almeida, P. (2013). What lessons to take from educational reforms in Asia-Pacific region? Factors that may influence the restructuring of secondary education in East Timor. In N. Popov, C. Wolhuter, P. Albergaria Almeida, G. Hilton, J. Ogunleye, O. Chigisheva (Eds.), *BCES Conference Books-Education in One World: Perspectives from Different Nations* (pp. 91-98). Bulgaria: BCES. (Bulgarian Comparative Education Society). doi:10.4018/978-1-4666-3986-7.ch019
- Carapic, J., & Jütersonke, O. (2012). *Understanding the tipping point of urban conflict: the case of Dili, Timor-Leste*. Working Paper Series. Understanding the tipping point of urban conflict: violence, cities and poverty reduction in the developing world. Working Paper #4. Manchester: The University of Manchester. Retrieved from http://www.urbantippingpoint.org/documents/Working%20Papers/WP4_Dili.pdf
- Maiyo, K. J., Gladys, N., Mulwa, D., & Mugambi, P. (2012). Peace Education for Sustainable Peace and Development: A Case of Kenya. *Journal of Research in Peace, Gender and Development*, 2(2), 28-33.
- Moore, A. (2012). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture*. Oxon, New York: Routledge.
- Lessing, A. & Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: teacher perceptions. *South African Journal of Education*, EASA 27(1), 53-67. Retrieved from <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25098>
- Lucas, M., & Cabrita, I. (2015). What lies ahead. In *Research Day 2015*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ME-RDTL (Ministério de Educação, República Democrática Timor-Leste) (2011a). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Dili: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste.
- ME-RDTL (2011b). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Dili: Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste
- Nolan, C. (2012). *2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Shaping the Education of Tomorrow, Abridged*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf>
- PRCESGTL, Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste (2014). Retrieved from <http://www.ua.pt/esgtimor/>
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (2008). *The global literacy challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>
- Rogers, P. J. (2012). Introduction to impact evaluation. In *Impact Evaluation Notes*, 3. Washington DC: InterAction. Retrieved from http://preval.org/files/Introduction%20to%20Impact%20Evaluation_0%20Rogers.pdf
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184. doi:10.1016/j.tate.2009.03.015
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005). *Década das nações unidas para o desenvolvimento sustentável* (Documento final plano internacional de implementação 2005). Retrieved from UNESCO website: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>
- UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work* (EFA global monitoring report 2012). Retrieved from UNESCO website: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>
- UNESCO (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013-2014. UNESCO-UNGEI United Nations Girls' Education initiative* (ED-2014/GMR/GS/1). Retrieved from UNESCO website: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226662e.pdf>
- Valadares J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 36-57. Retrieved from http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf

AGRADECIMIENTOS

Financiado por: Portuguese Science and Technology Foundation, Potugal; European Commission (FEDER)
Funder Identifier: <http://dx.doi.org/10.13039/501100001871>;
<http://dx.doi.org/10.13039/501100000780>
Award: PTDC/MHC-CED/5065/2012
Project: Timor Project – Evaluation of the Impact of Secondary Education Curricular Restructuring in East Timor

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. **Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción.** Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.